

Morais Melo, Susana Graciela de; Orovitz, Beatriz Liliana

La formación de los mejores: Relaciones de poder y construcción de identidad

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Cita sugerida:

Morais Melo, S.G.; Orovitz, B.L. (2008). La formación de los mejores: Relaciones de poder y construcción de identidad. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5997.ev.5997.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Eje: Sociología Política de la Educación: gestión institucional

Nombre:

Autores:

Susana Graciela de Moraes Melo. FAHCE UNLP
Dirección postal: 22 N° 1893. La Plata. C.P. 1900
sdemorais@ciudad.com.ar

Beatriz Liliana Orovitz.. ENS N° 1. DFD. Ministerio de Educación. C.A.B.A.
Dirección Postal: Franklin 779. P.B."C". C.A.B.A C.P: 1405
borovitz@fibertel.com.ar

La formación de los mejores: Relaciones de poder y construcción de identidad.

En este trabajo, nos interesa analizar la función política de la educación asociada a la creación de los colegios nacionales. Distintos autores han reconocido que los estudios que se cursaban en dichos colegios eran considerados preparatorios para los estudios universitarios y destinados, por lo tanto, para un grupo reducido de la población

Presentaremos un estudio de caso en el que hemos reconstruido la creación y el devenir histórico de un colegio nacional del interior de la provincia de Buenos Aires. A partir del análisis es posible reconocer estrategias desplegadas, por los actores institucionales para la formación de la elite de la localidad.

Hemos podido reconocer que la elección de esta institución responde a la satisfacción de los intereses objetivos y subjetivos de las familias a fin de conformar y mantener grupos sociales vinculados a la consolidación de la tradición. Se advierte, además, la creencia en los valores del conocimiento como elemento constituyente de la formación de los jóvenes, futuros miembros de la comunidad local. Ha resultado de particular interés el concepto de “*poder jerarquizado*” que Giddens plantea para describir el proceso de consolidación de un grupo de elite a partir de distintas influencias destacando el compartir valores y lenguajes comunes, la pertenencia a grupos sociales, clubes, vínculos educativos compartidos en colegios y universidades .o relaciones más ligadas a la política.

Introducción

En trabajos anteriores, nuestro objeto de investigación versaba sobre la historia institucional de una Escuela Normal Superior que surge a partir de la reconversión de un Colegio Nacional en 1984 en una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires. Esta transformación de modalidad no fue exclusiva de nuestro caso, ya que, si bien no hubo un gran número de ellos, se produjeron varios similares en distintas regiones del país,

La presente ponencia se propone dar cuenta de ciertos aspectos emergentes del propio trabajo de campo oportunamente realizado. La reconstrucción de la historia institucional dejó entrever ciertas singularidades que en el contexto histórico – social de la comunidad resignificaban los formatos tradicionales tanto de los colegios nacionales como de las instituciones de formación docente.

Por dicho motivo consideramos que era necesario desentramar las estrategias desplegadas por algunos de los miembros de la comunidad, padres de los alumnos, y en muchos casos actores institucionales, para generar espacios de fragmentación en un sistema educativo que se declaraba igualitario, con el propósito de seleccionar muy tempranamente y formar de manera idónea a los miembros que integrarían en el futuro la elite política, económica y social de la localidad.

Aspectos metodológicos

Para la indagación se privilegió el método cualitativo, enfocado en el estudio instrumental de caso único (Stake, R. 1998), buscando la particularidad del mismo, tratando de comprenderlo en profundidad a partir de una lógica cualitativa a través de la interpretación fundamentada. En aras de lograr una mayor comprensión del caso apreciamos su singularidad y su complejidad, sin descuidar la inserción del mismo en el contexto micro y macro (político, social, histórico, personal). En definitiva se busca comprender la complejidad del caso y a su vez en la comprensión se pone en juego la intencionalidad del investigador, que no se limita a la simple observación sino que debe poder “leer teóricamente” lo aparente y lineal a fin de desentramar las cuestiones subyacentes. La institución caso fue estudiada desde su creación en la década de 1940 hasta 1989. A fin de sistematizar la indagación que comenzamos en el año 2002, se segmentó la reconstrucción de la historia institucional en tres períodos, en función del reconocimiento de acontecimientos relevantes en el devenir institucional.

Colegio Nacional: Atribución de significados e impacto en la localidad.

El primero de los periodos da cuenta de su origen como colegio secundario privado de varones, en cuya fundación, acaecida a mediados de la década del 40, tuvieron un rol protagónico un grupo de familias de la localidad. Según nuestros supuestos dos propósitos animaban a dichas grupos sociales. En lo inmediato retenerlos en su lugar de origen ya que, hasta ese momento, emigraban como alumnos internos a colegios secundarios de ciudades alejadas. En lo mediato ejercer un control más directo sobre su proceso formativo, en la perspectiva de garantizar una generación que pudiera acompañar y liderar los destinos de la comunidad.

Este tramo se extiende hasta 1951 cuando el colegio es nacionalizado, transformándose a partir del 1° de enero de 1952, por decreto del PEN, en Colegio Nacional.

Esta denominación condensará las representaciones que perduran en el imaginario social hasta la actualidad y que en el discurso colectivo de la comunidad es reconocido como “El Nacional”.

En palabras de la directora entrevistada:

Acá todos les dicen El Nacional, a partir del '84 somos escuela normal pero sigue siendo el nacional porque en las comunidades chicas, las historias pesan y bueno, El Nacional es el nacional.

La formación de los jóvenes: una cuestión política.

En este punto nos interesa analizar algunas cuestiones relacionadas con la función política de la educación y su estrecha vinculación con la creación de los Colegios Nacionales.

En los orígenes del sistema educativo argentino, la misma, se concibió como un instrumento potente de cambio social y de progreso, tesis fuertemente sostenida por Sarmiento, en oposición a la concepción de Alberdi, que cifraba sus esperanzas en la vinculación del proceso inmigratorio con el desarrollo económico. En consonancia con la perspectiva sarmientina, el devenir político agrega una nueva función: la transformación de los habitantes nativos en ciudadanos.

Entre la diversidad de aspectos a considerar dentro de la función política de la educación el que aquí nos interesa es el significado que adquirió en relación con la formación en los niveles medios y superior, en particular con la necesidad de seleccionar y formar “hombres políticos”. Esto permitiría explicar el reducido número

de sujetos a los cuáles estaba destinada la misma, lo que da como resultado la conformación de una elite, que en el marco de una política liberal adquiriría características oligárquicas. En palabras de Tedesco, J.C. (1986) *“este tipo de educación se convirtió en patrimonio de una élite ”* (op.cit)... *“porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, era necesariamente reducido”*...Es de destacar que todos aquellos intentos pragmáticos de diversificación del sistema educativo, en definitiva se proponían alejar a los miembros de las clases medias en ascenso del camino hacia los cargos políticos. Esto da cuenta de procesos diferenciados destinados a distintos sectores sociales.

Desde esta perspectiva, entonces, la educación tenía una fuerte impronta estatal, teniendo al Estado como protagonista y asignando a la escuela en particular, una doble función paradójica: igualar y seleccionar. Es decir, instaurar un espacio común para todos, distribuir valores y creencias que serían por todos compartidos, pero simultáneamente funcionar como dispositivo de selección y clasificación.

Si focalizamos la mirada en la educación pública como espacio de representación de los distintos sectores sociales, nos interesa rescatar que más allá de las distintas políticas educativas que pretenden darle sentido, ésta es modelada por la conducta de los distintos actores sociales. En consonancia con esto Serra, S. (2003) sostiene que la escuela pública es el resultado de una política pública puesta en juego. No lo que el Estado pretendía con precisión, sino lo que la sociedad hizo con esa pretensión. En otras palabras, público en educación, no solo es la órbita del Estado, aunque esta asociación haya perdurado en la historia de la educación durante décadas. Público tiene que ver, además, con la concreción real de esas políticas públicas interpretadas por los actores.

En este caso particular, son familias de un pequeño grupo social emergente las que se apropian del dispositivo estatal de manera que en el proceso de fragmentación se instalan como un grupo de vanguardia social y político dentro de su comunidad pretendiendo erigirse en elite local y en forma concomitante aspiraban a re-posicionar a la localidad como vanguardia regional,¹¹¹ Siguiendo a Tiramonti,G y Ziegler,S (2008) entendemos por elite una combinación de capital económico, cultural, social y simbólico que remite a posiciones y trayectorias. Sin embargo, dadas las características cambiantes de la sociedad argentina, no siempre es posible visualizar la presencia de todos y cada uno de ellos.

La directora del año 2002, comenta:

*En los comienzos esta era una escuela de clase media, media, media.
Sí, sí, si esta escuela siempre fue una escuela de las familias de clase media, las familias del centro como decimos en los pueblos, pero las crisis nos llegó a todos, si vos me decís hoy tenemos muchísimos chicos en nuestra matrícula con padres desocupados...*

Un ex -alumno, miembro histórico de la cooperadora, y ex diputado provincial, dice:

(La localidad) estuvo siempre en la vanguardia. El colegio secundario este que se crea 20 años antes que los colegios de la zona tiene un nivel cultural diferente, ahora quizá no se note tanto, porque los demás tuvieron, pero acá empiezan a tener educación secundaria desde el año 48, o sea los primeros egresados, los primeros egresados de los demás pueblos deben ser de los años '70. Eso le da a la localidad otro plafón. Los pueblos vecinos no tienen colegio secundario hasta 20 años después, los chicos venían acá.

Una ex -alumna de promociones más recientes, concejal y dirigente política dice:

¿A qué estrato social pertenecían los papás que elegían el Colegio Nacional para sus hijos?

En su momento eran clase media o media alta.

¿Era prestigioso ir al Colegio Nacional?

Sí, ¡realmente, sí! (...)

¿Los profesionales de ... son egresados del Colegio Nacional?

No les queda otra que ser egresados del Colegio Nacional, sobre todo en las promociones anteriores.

Desde el punto de vista académico, puede afirmarse que los estudios que se cursaban en dichos colegios eran considerados preparatorios para ingresar en los estudios universitarios. El enciclopedismo y el predominio de las materias humanísticas por sobre las científicas eran, según Tedesco (op.cit) las más afines con la función política.

El pasaje a la Universidad, en algunos casos para obtener el título de “doctor” era especialmente productivo a la hora de ocupar cargos en la dirigencia gubernamental. La elite política estaba formada, en este caso, exclusivamente por varones ya que a ellos estaba destinado el poder de conducción de la República.

Asimismo, Mignone (1986) reafirma que: “*la enseñanza secundaria en sus orígenes fue concebida como preparatoria para la universidad y destinada, por lo tanto para un grupo reducido de la población....Tuvo un objetivo político claramente determinado y complementario de la función asignada a la escuela primaria*” y continúa, “*La diferencia entre egresados de escuelas primarias e ingresantes al colegio nacional hace pensar en el carácter selectivo de la enseñanza secundaria sólo paliada por la difusión del normalismo*”

También Solari, A., citado en Mignone (Op. Cit) considera que: “*la escuela secundaria tradicional alcanzaba a muy pocos alumnos, candidatos en su inmensa mayoría a seguir una educación universitaria*” y continúa: “*Cuando el sistema se crea, a partir*

de una escuela secundaria común y general para todos, adquiere un diseño diferente del que se genera cuando cada grupo social posee su propio tipo de escuela, para perpetuar a través de ella una función directiva o instrumental.”

Desde la particularidad de nuestro caso se reafirman las conceptualizaciones de estos autores en relación con la eficiencia del mecanismo operado, la fragmentación del sistema, para garantizar la selección de un grupo de jóvenes cuyas trayectorias están predeterminadas desde la cuna.

Así lo expresan los actores entrevistados:

yo le voy a dar un dato de mi promoción: Nosotros éramos 27 egresados y salimos 22 de las universidades nacionales.

Y tenemos hoy una cantidad de yo calculo mil chicos que se van a estudiar la universidad. Los egresados del Colegio Nacional están por todo el mundo. Cada olimpiada que se realiza de Matemática, de esto, o de lo otro, siempre hay alguno que está en la grilla.

Muchos profesionales dan clase. Son egresados del Colegio Nacional.

Muchos de los profesionales de la comunidad son egresados de esta escuela.

¿Formar maestros?

El segundo período delimitado da cuenta de una sucesión de cambios institucionales. Trece años después de la creación, en 1964 anexa el ciclo de magisterio. Cabe recordar que entonces la formación de maestros se completaba en el nivel medio egresando los mismos con el título de maestro normal nacional. Ofreciendo, por tanto, las dos modalidades – formación de maestros, formación de bachilleres-. En 1965, casi en forma simultánea, se crea el departamento de aplicación concretándose en el mismo acto de creación todas las secciones - de 1º a 7º grado- que completan el ciclo del nivel primario.

Según la directora del año 2002:

¿Vos decís que vayan progresivamente? NO!! Con siete secciones, se crea de golpe. (...)

Esta escuela el Colegio Nacional tenía dos turnos en uno tenía Bachillerato y en el otro tenía magisterio. Como tenía magisterio se crea el departamento de aplicación para que los chicos hicieran las prácticas de magisterio. Es una escuela media que le crean el departamento de aplicación, ahí todavía no estamos hablando de ninguna unidad académica, o por lo menos no se rezaba unidad académica.

Cuatro años después en 1969 se interrumpe la formación de maestros, no así el funcionamiento del instituto de aplicación. Convirtiéndose en una institución fuera de lo común, ya que en su estructura convive un Colegio Nacional para la formación de bachilleres, en la cual ni siquiera perdura la orientación pedagógica, con un instituto de

aplicación, que tal como su denominación lo indica solo adquiere significado en aquellas instituciones de formación de maestros.

Volvemos otra vez a nuestra entrevistada:

Cuando pasa que el magisterio ya no es de nivel medio (1970) sino que pasa a ser de nivel superior, yo no sé que pasó, ahí hay una nube negra, pero en esta escuela no se crea. (...) Lo paradójico es que sigue funcionando el departamento de aplicación. Es decir la escuela sigue siendo nacional, teniendo bachillerato común, no tiene el magisterio terciario, pero el departamento de aplicación sigue existiendo. (...) Llegamos a la década del '80, y era una incongruencia, tener el departamento y no tener la carrera.

De acuerdo a nuestra indagación las causas explícitas que llevan a la incorporación de la modalidad de formación docente se sustentan en la necesidad de contar con una institución que posibilitara el acceso a esta carrera a los varones que así lo desearan. En la comunidad existía una escuela religiosa que ofrecía el magisterio solo para las mujeres.

Es de destacar que el anexo magisterio implicó la creación del Departamento de Aplicación. Según M. C. Davini (1995) el departamento de aplicación, que completaba la unidad académica escolar, se concebía como una “escuela primaria modelo” que servía “de campo de observación y entrenamiento de los estudiantes de magisterio” y más adelante agrega, “El prestigio institucional del que gozaban las escuelas normales llevaba a que existiese una fuerte demanda social por ingresar en su escuela primaria, lo que en gran medida representaba ya una trayectoria escolar y una preselección social de los alumnos que ingresaban al ciclo del magisterio.”¹

El mandato original, tras los sucesivos cambios y a pesar de la creación del anexo de formación de maestros, sale airoso y fortalecido, pues el *Colegio Nacional*, sigue realizando su tarea de formar bachilleres y cuenta, además con una escuela primaria prestigiosa: el Instituto de Aplicación.

En el marco de este panorama nos interrogamos acerca de si era posible la reformulación del supuesto original, formación de bachilleres varones, a partir de la siguiente pregunta ¿Por qué en esta localidad se consideraba tan necesario satisfacer la demanda local de la formación de maestros varones?

La directora actual nos informa que de la documentación en poder de la institución surgen los siguientes datos para el periodo 1964 - 1969 en que la institución forma Maestros Normales Nacionales: 1964, 1965, 1966 no egresan maestros varones, en

¹ Davini, M:C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía.

1967, 1968 y 1969 egresan tres maestros varones en cada año. Es decir un total de nueve maestros varones en seis años.

En tanto de la revista del cincuentenario del colegio surgen los siguientes datos: Maestros Normales: 118 egresados (varones y mujeres) y en un subtítulo aparte se discriminan los varones: Maestros Normales y Profesores para la Enseñanza Primaria, 10 egresados.

Al respecto nos dice la directora de 1984:

Se inicia en el '85 el Profesorado de Enseñanza Primaria, 15 chicas y 1 varón, ¡buenísimos!.

Por lo tanto, hasta 1993, año en que se escribe la revista, habían egresado 9 Maestros Normales Nacionales y un Profesor de Enseñanza Primaria, que es este “varón” al que alude la directora de 1984.

Los datos hablan por sí solos, formaron, diez maestros varones y diez veces más maestras que maestros. Sin desmerecer la verdadera vocación de estos egresados, en función de su reducidísimo número, no podemos considerar aquí que fuera una demanda local a la que se hiciera imperante satisfacer

En este período encontramos qué, a consecuencia del Anexo Magisterio, la institución debe contar con un Departamento de Aplicación. La directora actual, en relación con este tema nos dice:

“En 1965, se crea el Departamento de Aplicación, con siete secciones, se crea de golpe. Nosotros hemos tenido una cooperadora a lo largo de los años, con la camiseta muy puesta. Tal es así, que van comprando distintas propiedades, (...) toda esa casa antigua que ahora está cerrada, ahí funcionaba el departamento de aplicación, todo propiedad de la cooperadora”

Pregunta: ¿Antes de que estuviera el Departamento de Aplicación, dónde hacían la escuela primaria los alumnos del Colegio Nacional?

“Venían de distintas escuelas primarias de la localidad”

Pregunta: ¿No había en la localidad una escuela Lainez, una escuela de Nación?

“No, la primera escuela de Nación es el Departamento de Aplicación y es considerada la mejor primaria de la comunidad, porque tenía un plan de Nación distinto a los planes de estudio de la provincia, (...) tenía un currículum distinto al de la provincia, con, por ejemplo, inglés desde primer grado, el equipo docente, las familias que enviaban sus chicos acá, era considerada la mejor primaria de...”

Es el Anexo Magisterio lo que hace posible el completamiento del Colegio Nacional con una escuela primaria en “sintonía con su nivel”, que da cuenta del interés de los miembros históricos en este resultado. Las voces de los actores institucionales nos hablan de lo que significaba en la comunidad la existencia del Departamento de Aplicación, primera escuela primaria de Nación, con programas sustancialmente

distintos a los que se aplicaban en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires.

El Instituto de Aplicación refuerza el mandato fundacional, en la medida que ofrece una escuela primaria de la calidad esperada por el imaginario tejido desde los padres fundadores.

Según Williams, R (1977) la hegemonía es un proceso activo a través de la cual se configuran relaciones entre valores, prácticas y significados en un orden social establecido. Para comprender el entramado de estas relaciones nos resulta de interés los conceptos de tradición y representación social.

William, R (op.cit) problematiza la acepción común del concepto de tradición como “supervivencia del pasado” argumentando que desde esta perspectiva es un concepto inerte ya que para él es un medio de incorporación práctico fuerte y poderoso. En este sentido afirma que “*una tradición es una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurado y de un presente preconfigurado*”: tradición selectiva.

En la consolidación de la misma se seleccionan ciertos significados y prácticas y se excluyen otros haciendo de la selección la “tradición”, y agrega: “*lo que ofrece la tradición es un sentido de predisposición a la continuidad*”.

Asimismo desde una perspectiva más vinculada a la Psicología Social. Jodelet, D (2003) ha mostrado que las representaciones sociales son una “forma de conocimiento social”, un saber de sentido común, una suerte de pensamiento práctico orientado hacia la comprensión y dominio del entorno social, tanto material como simbólico, que permite a los sujetos darle sentido a la experiencia para poder interpretarla.

Es un conocimiento que se construye desde la experiencia y desde saberes y modelos de pensamiento que provienen del exterior a partir de la tradición y la trayectoria de vida. Desde el punto de vista del vínculo que poseen las representaciones con “lo real” la mencionada autora afirma que una representación no es un mero reflejo o espejo de lo real, ni la reproducción pasiva de lo externo en la interioridad de los sujetos; se trata de la representación simbólica de algo, es la representación mental de lo que está fuera del sujeto. Siempre hay un objeto real o mítico, o imaginario, que será representado (Castorina, 2007).

Ambas perspectivas teóricas confluyen en destacar el vínculo entre tradición y representación social ya que estas últimas son en su mayor parte producto de las tradiciones que un grupo social construye. Desde una perspectiva sociológica más clásica es posible, atendiendo a los procesos primarios y secundarios, hablar de

socialización en sentido genérico. Sin embargo, dada la particularidad de nuestro caso nos parece mas pertinente la consideración que de la misma hace Williams, R. (op.cit) el cuál destaca que la tradición esta necesariamente atravesada por “*una selecta esfera de significados, valores y prácticas*” lo que determina que cada proceso de socialización es específico y no genérico.

El caso que estamos presentando da cuenta de un proceso de construcción de tradición selectiva, en el cual se reconfigura lo acaecido hasta entonces. No solo seguirá siendo un colegio que retenga a los varones jóvenes de la comunidad, sino que además se va concretando aquellas primeras aspiraciones, estos actores se asignan a sí mismos el rol de ser estrato hegemónico en la comunidad, por lo que se hace necesario, generar los mecanismos que garanticen la transmisión y continuidad a lo largo de las generaciones.

En palabras de los primeros ex - alumnos, hijos de padres y docentes fundadores:

Yo tengo siete hijos, seis egresados de universidades, todos del Colegio Nacional.

Mi familia siempre ha estado muy metida en esto, debemos haber sido la familia que ha tenido más alumnos en el Colegio.

La directora del año 2002:

Te diría que siempre se ha caracterizado, es un referente educativo muy significativo en la comunidad, es muy común que el egresado mande a sus hijos acá. Recibimos segunda y tercera generación.

En palabras de una egresada:

Pregunta: ¿Tus compañeros eran hijos de egresados?

Yo te diría que la mayoría sí, el 80% seguro.

Pregunta: El hecho de que tu hermano haya entrado, ¿tiene algo que ver que tu papá fuera ex-alumno del C.N.?

Sí, creo que eso también.

Pregunta: Si vos te mudás a ... y no te conoce nadie y querés ir a anotarte y entrar en el C.N., ¿qué pasa?

Y, se te hace más difícil. Como por ahí tengo la prioridad yo que mi papá terminó ahí y no vos que... venís de...

Pregunta: ¿Y eso está estatuido, está escrito o viene de la tradición?

No eso pasa por la tradición y por la gente de allá,... a vos te conozco y a vos no.

En la construcción de este proceso de tradición selectiva se reconocen dos pilares básicos: la *excelencia académica* y la *socialización entre iguales*.

En la representación de los actores la excelencia académica que ofrece esta institución educativa es característica distintiva de los niveles primario y secundario. El Departamento de Aplicación, con planes de estudio nacionales en oposición a los

provinciales, considerados de menor nivel académico, garantizaba una formación privilegiada desde la incorporación de los alumnos al sistema educativo formal, a partir de los primeros años. La continuidad en el Colegio Nacional que desde su génesis abrevaba en planes de estudio diferenciales, sentaba las bases para el ingreso a estudios superiores, tanpreciados en las representaciones sociales de los actores involucrados. El logro de esta continuidad signada por la excelencia académica, no fue aleatoria, sino producto de decisiones políticas consensuadas en este grupo social.

Es de destacar que además de los planes de estudio otros factores pueden ser tenidos en cuenta a fin de lograr dicha condición. La selección del personal es, a nuestro entender una variable a considerar:

Al preguntarle a la directora actual, cómo se logra esa “excelencia”, ella recurre a varios argumentos y nos dice:

había una selección. (...) Esto contribuyó porque tuvo un cuerpo de profesores que fue elegido, no te digo que en algunos casos era una cuestión de conocimiento, familiar, en un pueblo chico eso pasa.

Las afirmaciones son transparentes, *la elección discrecional del personal* por parte del director, contribuye a la excelencia, no importan las causas por las cuales se elegía a alguien, si era amigo, familiar, si así lo determinaba el director.

En relación con esto, una ex - alumna nos dice:

También en esa época cuando fue Colegio Nacional, los maestros los designaba el director y no iban a los listados, como en este momento son las escuelas de provincia. Ahí era como que se elegía a dedo, como si fuera una escuela privada, entonces yo creo que también eso era de interés de los padres en llevar a sus hijos al Colegio Nacional.

Las formas de selección del personal están totalmente legitimadas y son del conocimiento de todos, *“los profesores se elegían a dedo”* y esto era bien visto por los padres.

La directora de aquel momento nos dice, en relación con las formas de selección de las maestras del Departamento de Aplicación:

En Nación teníamos posibilidades, respetan a todos, no por acomodo. Teníamos la posibilidad de elegir entre el grupo de egresados, los mejores, con capacidad docente y vocación docente no solo por puntaje.

Se observa en estas afirmaciones una defensa de las posibilidades que ofrecía la Nación (en relación con la selección del personal) y en la explicación un intento de “regular” y justificar la elección, se alude a la capacidad docente y a la vocación, pero esto no implica salirse de la lógica que indica que “elige el directivo”, pues es él quien determina qué es la capacidad docente y la vocación y qué egresado las detenta y

entonces está en condiciones de ser elegido para integrarse como personal docente de la institución.

La discrecionalidad alcanzó también a la selección de los directivos. La directora actual de la EGB y ex alumna de las primeras promociones del Profesorado de Enseñanza Primaria, nos dice:

La directora me dejó de lado y prefirió a otra a pesar de que yo me había esforzado por tener uno de los mejores promedios. A nosotros nos habían dicho que los de mejores promedios quedaban.

Narodowski, M. y Andrada M. (2001) afirman que la “normativa no impide que algunas escuelas públicas puedan anular o al menos condicionar (las) restricciones (que las someten) mediante mecanismos intrínsecos a la cotidianeidad de las relaciones de poder en las escuelas”

Con la expresión “socialización entre iguales” intentamos destacar, que la excelencia era condición necesaria pero no suficiente, solo la socialización, “en el sentido de R. Williams”, entre pares permitiría garantizar el proceso de formación integral de los niños y jóvenes a los que estaba dirigida.

En trabajos recientes, Tiramonti, G y Ziegler, S (op.cit) han abordado la problemática de las elecciones escolares de las familias en particular para la formación de jóvenes de elites. Atendiendo a las motivaciones que determinan la elección de una escuela particular, los padres entrevistados manifiestan que son instituciones “*que sostienen una preparación de calidad que garantiza desempeños favorables de los jóvenes en la vida universitaria y en su futura vida laboral. La selección se basa en el prestigio y en la formación académica que proporcionan*”.

Siguiendo a Bourdieu (1979) es necesario señalar que el capital objetivado (credencial) es el mismo que el que ofrecen otras instituciones. Pero, para el caso objeto del presente trabajo, se observan ostensibles diferencias en lo atinente al capital incorporado y al prestigio y distinción que se le concede en las representaciones sociales de la comunidad local. La asistencia y egreso de dicha institución ratifica y refuerza una posición social de privilegio. En tanto atendiendo a la especificidad en la socialización de los hijos los padres delegan en esta escuela la tarea de realizar el completamiento de dicha socialización originada en el seno de las propias familias.

Carli, S. (2003) afirma que la educación pública es *un espacio de transmisión de la cultura, de producción de identitario, de representación de los distintos sectores sociales.*

En el marco del presente trabajo recuperaremos solo algunos de estos principios. Empezaremos por considerar a la educación pública como espacio de producción de identitario, es decir de la configuración de identidades. Es importante considerar que los alumnos acceden a la escuela con su identidad atravesada por marcas surgidas en el ámbito social y familiar previas a la escolarización, la escuela, a su vez, hace lo propio al dejar sus huellas en la biografía de cada uno de ellos, en tanto ámbito de referencia de éstos alumnos.

Desde otra perspectiva, y volviendo sobre el análisis de Carli, S. (2003) es posible afirmar que el espacio de la educación pública puede también entenderse como un dispositivo disciplinador, como forma de disciplinamiento social en sentido amplio, como productora de identidades homogéneas e identidades culturales y como espacio de construcción de hegemonía.

A esta altura nos resulta obvio que también *se seleccionaba la matrícula*.

En palabras de la directora actual

“las familias que enviaban sus chicos acá”,

Al preguntarles a las alumnas del período estudiado, cómo habían entrado al *Colegio Nacional* nos dicen:

...y cuando nos anotaron en el Colegio Nacional, la primaria y después en secundaria estaba el Colegio Nacional.

Pregunta: ¿Era difícil entrar al Colegio Nacional?

Si no tenías hermanos sí. Sí porque primero entraban los hermanos y los que estaban en el secundario o primario. Yo me acuerdo que en primario tenías que tener hermanos ahí para entrar. Estaba mi hermano y yo entré fácil. En el secundario también, entraban primero los que eran del Colegio Nacional.

Pregunta: ¿Cómo entró tu hermano?

No mi hermano entra sin problemas. Fueron y lo anotaron con tiempo y le dieron la vacante.

No, no era fácil. Para entrar en el primario yo no tuve inconveniente porque yo tenía a mi hermana. Entonces, mi hermana, primero anotan a los hermanos para pasar al secundario, por ser ex – alumna del primario teníamos esa prioridad. Yo personalmente no tuve problemas, pero sí los que tenían el primer hijo que ingresaba sí.

Pregunta: ¿Tu hermana entró fácil?

Mi hermana, yo la verdad no me acuerdo.

Pregunta: ¿No es una anécdota familiar?

No. Entró.

En los dos casos nos encontramos que tienen hermanos mayores que ya pertenecían al colegio, ambas recurre al argumento de que son esos ellos los que les “abren la puerta” de ingreso a la institución. Sin embargo cuando se les pregunta acerca del ingreso de esos hermanos mayores, ese argumento ya no es válido, en un caso, la ex alumna alude a pedir la vacante con tiempo en otro caso, no hay ninguna explicación: “Entró” Resulta interesante comentar que al momento de hacer estas entrevistas las dos

entrevistadas quedaron desconcertadas ante la pregunta de cómo habían ingresado, como si se tratara de algo tan obvio que no tiene sentido indagar.

En torno a la selección de la matrícula la directora actual nos dice:

Se inscribía a los hermanos de los que estaban en la escuela primero, a los hijos del personal, a los hijos de los ex – alumnos después, ese era el orden.

Esto es lo que estaba estatuido. Sin embargo conviene advertir que estas tres condiciones de ingreso no se relacionan equitativamente. En concordancia con esto una alumna nos dice: *“el 80% de mis compañeros eran hijos de egresados”* . Esta última parece ser la opción mas representativa.

A partir del relato de la directora podemos comprender porqué los hermanos de las ex – alumnas entrevistadas no tuvieron inconvenientes para ingresar, ya que en ambos casos se trataba de hijos de ex – alumnos. Sin embargo ellas desconocían por completo esta explicación. Simplemente era así, estaba totalmente naturalizado. Desde siempre habían sabido que tenían una vacante en el Colegio Nacional.

Cuando se le pregunta a la directora actual si después de completar las vacantes según el orden establecido, se ofrecían a las otras familias de la comunidad las vacantes que quedaban, nos dice:

“Exacto. Pero no quedaban”.

Pregunta: ¿eran numerosas las divisiones?,

“no”.

Pregunta: Completaban con esos chicos, y no quedaban vacantes

No.

Pregunta: ¿Te quedaba por ahí una para alguna recomendación?

Claro.

A pesar de la existencia de un orden estatuido el mismo podía alterarse a voluntad del directivo.

El mecanismo de selección de los alumnos nos permite interpretar varias cuestiones. Empezaremos por señalar que es un grupo reducido de la comunidad - en palabras de los actores históricos, *“padres destacados de la comunidad”*, - y sus hijos podríamos agregar nosotros - los que tienen acceso a las vacantes en el *Colegio Nacional*. También los hijos del personal, pero como explicitamos unos renglones atrás éste era seleccionado a criterio del directivo. Se pone aquí de manifiesto que no queda una sola “grieta” que permita el acceso al *Colegio Nacional* si no se está entre los miembros directos de las familias históricas o entre “los elegidos”, para los otros estaba vedado. Hemos tratado de explicitar cuáles eran algunos mecanismos intrínsecos de interpretación de la normativa vigente en la cotidianeidad del *Colegio Nacional*: No

había un número fijo de vacantes a ofrecer, se aplicaban rígidas normas de selección y luego se cerraba la inscripción, sea cual fuere el número de vacantes cubiertas.

En síntesis podemos concluir que los actores institucionales consideran que el *Colegio Nacional* es un colegio de excelencia, la que se logra satisfaciendo las siguientes condiciones: Implementando planes de estudio de la Nación, seleccionando al personal docente según el mejor criterio del directivo, aplicando un riguroso mecanismo de selección de los alumnos, que podía solo ser alterado por voluntad del directivo.

El *Colegio Nacional* como institución era un Colegio estatal, esto era lo instituido, sin embargo, en la concreción son múltiples los desvíos promovidos a partir de tramas de redes y relaciones sólidas y cristalizadas en el tiempo entre los actores, que llevan al *Colegio Nacional* a funcionar como un “*colegio privado*”, esto era lo instituyente.

A la luz de estos conocimientos podemos tratar de comprender que la “nacionalización” no implicó abandonar las prácticas cotidianas de colegio privado, transformó al *Colegio Nacional* en un colegio mixto pero no impacto en la vida institucional que se había forjado desde sus orígenes.

Escuela Normal: El fin de una ilusión.

Es en el último tramo, desde 1984 hasta la transferencia en 1995; es en el que se evidencia una profunda transformación a nivel institucional. La misma origina una crisis institucional tardía de inusual profundidad por el pasaje de Colegio Nacional a Escuela Nacional Normal Superior. No es una mera cuestión de denominación, se trata de un cambio sustantivo, se transforma de una institución que comienza a enmarcarse en otro imaginario institucional: el de ser Escuela Normal, escuela destinada a la formación de maestros que en su mayoría serán mujeres.

En palabras de nuestra entrevistada:

Entonces desde la dirección, el cuerpo de profesores gestionó que se creara la carrera, entonces ahí nos transformamos en “Escuela Nacional Normal Superior” con el nivel superior que era el magisterio, el nivel medio que venía de ese tronco original que era el nacional, y el departamento de aplicación que ya existía.

... había chicas más grandes. En el nivel superior, una característica que tenemos, sobre todo en los primeros años, es que conviven chicas recién egresadas del nivel medio, con chicas que ya hace algunos años egresaron, muchas de ellas casadas, ya con chicos, que vienen juntos a la escuela.

(...) nosotros queríamos que la escuela recuperara lo que tenía y pudiera seguir creciendo como institución.

En estas circunstancias, entonces, se recupera la función de formar docentes, pero a diferencia de lo que ocurre en el período anterior 1964-1969, en esta ocasión las

consecuencias devienen en un cambio profundo a nivel institucional, pues se abandona el rol de formar a aquellos ciudadanos destacados enmarcados en lo que podríamos denominar el grupo de elite de la comunidad.

En este momento advertimos el comienzo de la clausura del proceso de consolidación de la tradición. Cuarenta años de historia se cristalizan en el recuerdo, y perviven en las representaciones sociales de la comunidad. La llegada de la transferencia, en la década del '90, significará el derrumbe definitivo del mandato original, que a partir de entonces pervive en el imaginario social.

A modo de cierre

Es evidente la importante contribución que el *Colegio Nacional* hizo a la consolidación de la clase hegemónica de la localidad impactando fuertemente en las identidades de sus actores. No todos los ciudadanos de la comunidad pudieron ejercer su derecho a la educación en ese establecimiento, muchos fueron excluidos. Es decir que en este ámbito, el Estado cumplió con su papel educador en forma selectiva reforzando la estratificación social existente, merced a las resignificaciones que los actores realizaron en la implementación de las políticas estatales.

Es evidente que la trama institucional ejerció una doble función de conservación y transformación de la tradición en tanto proceso continuo de construcción. Las familias procuraron la pervivencia, en particular, del capital cultural y social. En este marco la selección de la institución escolar cobraba significado en tanto impactaba en la subjetividad de niños y jóvenes modelando su identidad. Guiddens (1991) reconoce que la consolidación de un grupo de elite se produce por distintas influencias: el compartir géneros de vida, ambientes sociales, valores y lenguajes comunes, asociando a estas, el mantenimiento de las amistades, lo que el denomina “la red de antiguos alumnos”, la pertenencia a clubes o las relaciones más ligadas a la política, como los vínculos “educativos” compartidos, tales como colegios y Universidades.

Desde una perspectiva más psicoanalítica la identidad y la subjetividad son formadas, a partir de prácticas sociales que exceden la vida escolar, y que nos transforman en aquello que somos.

La biografía escolar de aquellos que transitaron el *Colegio Nacional* impactó fuertemente en sus identidades, y los consolidó como la clase hegemónica, dando cumplimiento a los fines configurados desde el mandato fundacional, proceso que hemos intentado reconstruir a lo largo del presente trabajo.

Bibliografía:

- **Feldfeber, M.** (Comp.)(2003) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- **Narodowski, M. y Andrada, M.** (2001) *Segregación socioeconómica, regulaciones y privatización en el sistema educativo argentino.* Propuesta educativa 24. pp. 41 – 52. Buenos Aires. Argentina.
- **Stake, R. E.** (1998) Investigación con estudio de casos; Editorial. Morata, Madrid, España.
- **Tiramonti, G.** (2008) *Mutaciones en la articulación Estado-sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa,* en Perazza, R. (2008) comp. Pensar lo público. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.
- **Tiramonti, G.; Ziegler, S.** (2008) La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- **Williams, R.** (1997) Marxismo y literatura. Península. Barcelona. España.
- **Giddens, A.** (1991) Sociología. Editorial Alianza. Madrid.
- **Mignone, E. F.** (1986) Relaciones entre el Sistema Político y el Sistema Educativo. Buenos Aires. Editorial Docencia
- **Tedesco, J.C.**(1986) Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar. Buenos Aires.
- **Di Tella, T** (Super.) (1989). Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Editorial Puntosur. Buenos Aires

